



Vitikka Lassi

Motivationaleen haavoittuvuus luokanopettajan silmin

Kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

19.04.2020

Kandidaatintyön tavoitteena on kuvata, mitä motivationaalinen haavoittuvuus tarkoittaa, miten sen voi tunnistaa ja miten haavoittuvaa oppilasta voidaan tukea. Työ on tehty luokanopettajan näkökulmasta luokanopettajille kuvaamaan sitä, miksi psykologian tuntemus työssämme on merkityksellistä ja miksi psykologian opinnot opinnoissamme olisivat tärkeitä.

Kirjallisuuskatsauksen aineistona on hyödynnetty motivaatioon liittyvää tutkimustietoa usealta vuosikymmeneltä. Katsauksen rajausta on suoritettu näkökulma ja kohderyhmä huomioiden siten, että ainoastaan tutkimukselle olennainen tieto on tiivistetty lopulliseen muotoon.

Katsauksen perusteella voidaan sanoa, että motivationaalinen haavoittuvuus merkitsee taipumusta käyttää maladaptiivisia selviytymiskeinoja oppimistilanteissa. Maladaptiiviset keinot ovat motivationaalisia suuntautuneisuuksia, jotka perustuvat minän suojelemiseen tai sosiaaliseen riippuvuuteen ja jotka johtavat tehtävän välttelemiseen.

Motivationaleen haavoittuvuutta voi olla hankala tunnistaa, sillä se voidaan sekoittaa esimerkiksi diagnosoituihin käyttäytymisen häiriöihin, joten keskiössä on opettajan aktiivisuus ja oppilastuntemus. Eräitä merkkejä haavoittuvuudesta ovat toistuva luovuttamisherkkyys ja avuttomuus sekä vaihtoehtoisen tekemisen valitseminen eli tehtävien välttäminen. Haavoittuvuuden on havaittu olevan yhteydessä heikkoihin oppimisen perustaitoihin ja erityisenä riskiryhmänä pysyvälle haavoittuvuudelle ovat oppimisvaikeuksista kärsivät lapset. Haavoittuvaa oppilasta tuetaan kasvattamalla motivationaalista resilienssiä, joka on haavoittuvuuden vastakohta eli kyky palautua vastoinkäymisistä ja kyky säilyttää sitoutuminen tehtävää kohtaan. Tukeminen onnistuu parhaiten kohottamalla lapsen minäpystyvyyttä ja tarjoamalla mahdollisuuksia tyydyttää psykologiset perustarpeet.

Työn perusteella voidaan todeta, että samalla kun suomalaislasten luku- ja kirjoitustaidot heikkenevät vuosi vuodelta, myös motivationaalisesti haavoittuvien yksilöiden määrä on vaarassa kasvaa. Ilman varhaista tukiopetusta ja vastuullista perustaitojen opettamista alkuopetuksessa yhä useampi lapsi on myöhemmin alttiimpi hyvinvoinnin uhille.

Avainsanat: motivationaalinen haavoittuvuus, motivationaalinen resilienssi, oppimismotivaatio, sisäinen motivaatio, tavoiteorientaatio, ulkoinen motivaatio

# Sisällys

<b>1</b>	<b><i>Johdanto .....</i></b>	<b><i>4</i></b>
<b>2</b>	<b><i>Oppiminen ja motivaatio .....</i></b>	<b><i>7</i></b>
<b>3</b>	<b><i>Motivaatio eri teorioiden valossa .....</i></b>	<b><i>12</i></b>
3.1	Tavoiteorientaatiot .....	13
3.2	Motivatioaalinen suuntautuneisuus ja tilannekohtaiset selviytymisstrategiat .....	14
<b>4</b>	<b><i>Motivatioaalinen haavoittuvuus .....</i></b>	<b><i>16</i></b>
4.1	Motivatioaalisen haavoittuvuuden tunnistaminen .....	17
4.2	Motivatioaalis-emotionaalinen resilienssi .....	19
	<b><i>Pohdinta .....</i></b>	<b><i>23</i></b>
	<b><i>Lähteet .....</i></b>	<b><i>26</i></b>

# 1 Johdanto

Tämän tutkielman kattoaiheena on oppimismotivaatio luokanopettajan näkökulmasta. Tarkempi rajausta tehdään motivationaaliseen haavoittuvuuteen ja siihen, millaista tietoa haavoittuvuudesta tällä hetkellä on saatavilla. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on vastata kysymyksiin:

⇒ *Mitä motivationaalinen haavoittuvuus tarkoittaa,*

⇒ *miten sen voi tunnistaa ja*

⇒ *miten haavoittuvaa oppilasta voidaan tukea?*

Tutkimuskysymyksiin vastaamalla toivon samalla tuovani esiin luokanopettajakoulutukseen kaipaamani psykologian opetuksen tarpeellisuutta, sillä samoin kuin koko koulutukseni aikana, myös tätä työtä tehdessäni olen pohtinut luokanopettajakoulutukseen sisältyvän kasvatopsykologisen sisällön vähäisyyttä. Mielestäni esimerkiksi kehityopsykologian ja motivaatiopsykologian tuoma lisä pakollisissa opinnoissa olisi enemmän kuin kannatettavaa. Erityispedagogiikan opinnoissa psykologista lähestymiskulmaa hyödynnetään luonnollisesti huomattavasti enemmän, mutta ajatellessani esimerkiksi inklusiivista opetusta tai esi- ja alkuopetusta, ei asiaa tulisi jättää huomiotta. On selvää, ettei rajatussa opinnäytetyössä kyetä esittelemään kattavasti kaikkia motivaatiopsykologiaan liittyviä teorioita, mutta toivon, että näkökulmani herättäisi luokanopettajissa tai opettajaksi opiskelevissa ainakin mielenkiinnon perehtyä aiheeseen tarkemmin.

Oma kiinnostukseni motivaatiota kohtaan on ollut ajankohtainen jo pitkään, ensin kilpaurheilun, myöhemmin työelämän myötä, joten aihealueeni kandidaatintutkielmaan oli mielestäni luonnollinen valinta menneen sitomiseksi nykyiseen. Tarkempaa aihetta pohtiessani törmäsin sattumalta käsitteeseen motivationaalinen haavoittuvuus. Ennen luokanopettajaopintojani luin psykologiaa perusopintojen verran, enkä törmännyt niissä tai myöhemmin meneillään olevissa luokanopettajaopinnoissani kyseiseen käsitteeseen. Perehdyttyäni aiheeseen hiukan tarkemmin, koin tarpeelliseksi tuoda esiin tämän näkökulman asiasta. Havainnollistan seuraavaksi lyhyen oppimisympäristöön liittyvän esimerkin avulla, miksi aiheeni on tärkeä jokaiselle luokanopettajalle.

Viime aikoina kouluun liittyvässä keskustelussa on puhuttu paljon esimerkiksi erilaisista oppimisympäristöistä ja niihin liittyvistä hyödyistä ja haitoista. Alkuvuonna julkaistussa YLE:n uutisartikkelissa puhuttiin siitä, kuinka avoimiin oppimisympäristöihin sopeutumattomat lapset voivat tulla pahastikin väärintulkituiksi levottoman tai vetäytyvän käytöksensä vuoksi. Keskustelua herättäneen jutun mukaan joillakin lapsilla tulkittiin virheellisesti olevan jopa ADHD tai autismin kirjon häiriö (Karppinen, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) oppimisympäristö määritellään seuraavasti: ”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta” (Opetushallitus, 2014, 29).

Käsitteellisellä tasolla pitkä kuvaus voi vaikuttaa yksinkertaiselta, mutta yhtenä tarkoitukseni tässä työssä on esittää tutkimuskysymysten vastausten ohella hyödyllisiä näkökulmia juuri tämän kaltaisten väitteiden kumoamiseksi. Vaikka POPS:ssa sanotaankin lisäksi kaikkien yhteisön jäsenten vaikuttavan oppimisympäristöön, tulee muistaa, että oppimisympäristöllä voi vastaavasti olla kauaskantoisia vaikutuksia yksilön elämään.

Kun tavoitellaan kaikille sopivia oppimisympäristöjä ja pyritään muokkaamaan oppimiseen liittyviä sosiaalisia vuorovaikutussuhteita- ja tilanteita, joissa ne esiintyvät, on välttämätöntä ymmärtää oppimismotivaatiota kokonaisvaltaisesti (Vauras, Salonen, Lehtinen, & Kinnunen, 2009). Tällä tarkoitetaan sitä, että vaikka yksilöt oppivat kulttuurisessa ja vuorovaikutuksellisessa ympäristössä, on heillä kaikilla myös omat yksilölliset perspektiivinsä, joiden myötävaikutuksella varsin moniulotteinen oppimisympäristö tulee rakentaa. Vauraksen ja kollegoiden sanoma omaan aiheeseeni liittyen on tärkeä, sillä mielestäni ei riitä, että annamme yhteisön jäsenten vaikuttaa oppimisympäristöön ja oppimisympäristön yksilöihin, sillä luokanopettajan tulee tämän lisäksi ymmärtää *miksi ja miten* yhteisö vaikuttaa oppimisympäristöön ja oppimisympäristö yksilöihin. Oppimisympäristö on esimerkkinä ajankohtainen ja huomattava myös siksi, että työssäni kuvatut elementit sijoittuvat luonnollisesti oppimisympäristöön.

Varsinainen lähestyminen itse aiheeseen tapahtuu myöhemmin erityisesti tavoiteorientaatioiden ja motivationaalisten suuntausten kautta, mutta sen alustamiseksi tulen ensin tarjoamaan näkymiä motivaatiotutkimuksen kenttään tarpeellisilta osin hiukan laajemminkin. Katsaus rakentuu siten, että alun lyhyen oppimista ja motivaatiota käsittelevän

pohjustuksen myötä edetään aiheelle relevanttien käsitteiden ja teoreettisten näkemysten valottamana kohti tutkimuskysymysten vastauksia. Aihepiirin laajuus ja monipuolisuus loivat hienoisia rajauksellisia haasteita, mutta näen sen osin mahdollistaneen oman pohdintani lisäämistä asian käsittelyn yhteyteen. Sitä kautta kykenen kenties paremmin tarjoamaan ajattelemisen aihetta opettajille tai kasvattajille koulutusasteesta riippumatta, sillä näkökulmaa on mielestäni helppo laajentaa myös alakoulun ulkopuolelle.

Kesken tutkielmatyöskentelyn astuivat koronaepidemian aiheuttamat poikkeusolot voimaan maassamme. Tämä tarkoitti sitä, että ihmisten liikkumista ja kokoontumisia rajoitettiin voimakkaasti, myös koulut siirtyivät järjestämään pääosin etäopetusta. Pohdintaosiossa tulen nostamaan esille myös normaalista poikkeavien opetusjärjestelyiden herättämiä ajatuksia keräämistäni havainnoista tätä aihetta silmällä pitäen. Uskon, että kuluva kevästä tullaan saamaan myös motivaation kannalta runsaasti hyviä havaintoja opetuskäytänteiden kehittämiseksi niin lähi- kuin etäopetuksessakin.

## 2 Oppiminen ja motivaatio

Modernin ajan opetus- käsitteeseen liittyy olennaisesti pedagoginen tavoitteenasettelu, joka sisällöltään on varsin riippuvainen historiallisista ehdoista ja yhteiskunnallisista tekijöistä, mutta jonka pohjalta kuitenkin kiinnitetään huomiota myös oppijan yksilöllisyyteen. Tällöin voidaan puhua ymmärtävästä opettamisesta tai yksilön näkökulman huomioimisesta vaikuttaessa oppimisprosesseihin (Siljander, 2002). Kasvatustieteen opinnoissa on yksilöllisyyden huomioinnin lisäksi ollut kysymys paljolti nimenomaan oppimisprosesseista ja nähdäkseni oppimisprosessien tukemisen kannalta on tärkeää lisäksi käsitellä ja ymmärtää opettamisen ohella muita oppimisprosessiin vaikuttavia tekijöitä. Tässä työssä toisin sanoen tarkastellaan, suoranaisten opettamisen ja siihen liittyvien menetelmien rinnalla, oppimisprosessiin vaikuttavia motivationaalisia seikkoja.

Kasvatustieteen yhteydessä elävän kasvatopsykologian merkityksellisiin tutkimuskohteisiin kuuluu motivaation, eli päämäärään suuntautuneen käyttäytymisen tutkiminen ja se on selvää mm. siksi, että kasvatusta ja opetustoiminnan tavoitteena on jo mainitun lisäksi kasvatettavissa tapahtuva tietyn suuntainen muutos (Kuusinen, 1999, 11). Kun sitten tarkastellaan motivaatiota oppimisen kannalta, voidaan sen paremminkin ajatella olevan tiettyyn tilanteeseen liittyvä, yksilön muuttuva henkinen tila, joka määrittää toiminnan suunnan ja vireyden (Peltonen & Ruohotie, 1992, 10). Miten motivaatio siis vaikuttaa käyttäytymiseen ja etenkin, miten motivaatioon oppimistilanteissa voidaan vaikuttaa? Varsinkin jälkimmäinen on uskoakseni useimpia opettajia päivittäin askarruttava kysymys.

Salmela-Aron ja Nurmen (2017) mukaan motivaation käsitettä voidaan avata kolmen toimintaan liittyvän kysymyksen avulla. Miksi-kysymykseen etsitään vastauksia esimerkiksi ihmisen psykologisista perustarpeista, arvoista ja hallinnan tunteen saavuttamisesta, joiden myös usein nähdään olevan tiedostamattomia. Mitä-kysymys sen sijaan käsittää ajatuksia siitä, mitä oikeastaan tavoitellaan ja mihin pyritään, jolloin kyseeseen tulevat myös tavoiteorientaatiot ja konkreettiset tavoittelun kohteet. Miten? Tämän kysymyksen vastauksiksi löydetään keinoja, joilla tavoitteisiin tai päämääriin pyritään ja miten saavuttamista tuetaan. Mainittujen lisäksi mielenkiintoinen lisäkysymys samaan teemaan liittyen on esitelty Anita Woolfolkin (1995, 330) teoksessa, jossa hän viittaa Pintrichiin, Marxiin ja Boyleen (1993) kysyessään, mikä saa ihmisen jatkamaan tai luovuttamaan? Kysymys toisaalta sisältyy edellä esiteltyihin, mutta sitä voisi kenties käyttää asian tiivistämiselle sopivana pohdinta-alustana. Oppimisen kannalta keskeisiä seikkoja ovat näin ollen suunnitelmallisuus, itsesäätely, opitut

toimintatavat- ja strategiat. Viimeksi mainitut ovat esimerkiksi etenkin suunnittelun osalta varsin tiedostettuja prosesseja, mutta itsesäätelykeinot ja strategioiden käyttö pitkään toistettuina varsinaistuvat myös tiedostamattomina.

Kaiken toimintamme taustalta on yleensä löydettävissä päämäärä, jonka vuoksi asioita tehdään, joten etenkin opetuksen järjestämistä ajatellessa on ensiarvoisen tärkeää havaita, millaisia päämääriä oppilaille on järkevää tarjota ja miten päämääriin yltämiseksi voidaan tarjota tukea. Kuusinen ja Korkiakangas (1999, 24) määrittelevät oppimisen mielestäni hyvin sanoessaan sen olevan suhteellisen pysyvää, jonkin kokemuksen aiheuttamaa käyttäytymisen, käyttäytymisen potentiaalien eli tietojen, taitojen ja tunnereaktioiden muutosta. Motivaationäkökulma antaa näin ollen tunti- ja jaksosuunnitelmien työstämiselle sisältöjen pohdinnan lisäksi oman lisävivahteensa, koska nykyaikaisessa opetuskulttuurissa opettajan tehtävänä on vaalia erityisesti juuri kokemuksia ja niiden kautta muodostuvaa oppimista.

Kokemus- ja ilmiöpohjainen oppiminen on tänään ja etenkin jatkossa kasvavissa määrin tärkeämpää, sillä perinteisen faktatiedon helpon saatavuuden vuoksi opetus tulee siirtämään painopistettään entistä enemmän saatavilla olevan tiedon kriittiseen arviointiin ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Tämän ohella on hyvä muistaa, että tiedon voidaan Siljanderin (2002) mukaan katsoa olevan kriittistä vasta sitten, kun se on merkityksellistä. Merkityksellisyys on myös omasta mielestäni nimenomaan se tarvittava vahvistus, joka tekee tiedosta paremmin omaksuttavaa ja muistettavaa. Miten siis tehdä oppimisesta merkityksellistä?

Laajasta motivaatiotutkimuksen kentästä johtuen on helppo joutua hienoisen sekaannuksen keskelle, kun perehtymisen aiheeseen tulee aloittaneeksi. Laajuudestaan huolimatta käsitteet ulkoinen ja sisäinen tai ulkosyntyinen ja sisäsyntyinen motivaatio esiintyvät valtaosassa tutkimuksia. Ne muodostavat hyvän pohjan myös tämän katsauksen vaiheittaiselle rakentumiselle. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota on vuosikymmenten saatossa tutkittu paljon, mutta niiden keskeiset merkitykset ovat yksinkertaiset ja yksinkertaisina ne on hyvä pitääkin tässä kohtaa. Motivaation määrän tai tason lisäksi on tärkeää ymmärtää, että myös motivaation luonne ja fokus vaihtelevat (Ryan & Deci, 2000), mutta eivät ainakaan henkilökohtaisten kokemusteni mukaan samassa suhteessa toisiinsa nähden. Perinteinen erottelu näiden kahden välillä tehdään Ryanin & Decin mukaan siten, että sisäinen motivaatio saa ihmisen toimimaan kiinnostuksen ja tehtävän nautittavuuden vuoksi, kun ulkoisesti motivoitunut toiminta aktivoituu eroteltavissa olevan konkreettisen seurauksen ansiosta.



Vasalammen (2017) mukaan yksi tutkituimmista motivaatiota selittävistä teorioista on juuri mainittujen Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin kehittämä itsemääräämisteoria. Teorian perusteisiin kuuluu, että ihminen käsitetään luontaisesti aktiivisena, itseään ohjaavana, motivoituneena yksilönä, joka toisin sanoen taipumuksellisesti asettaa itselleen tavoitteita, pyrkii suoriutumaan haasteista ja rakentaa minäkuvaansa uusien kokemusten avulla eli toimii nk. luontaisen motivaation ohjaamana. Teoria ei kuitenkaan näe ihmistä ja motivaatiota riippumattomana ympäristön vaikutuksilta, sillä sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa motivaation kehittymiseen ja perusluonteeseen, mikä muiden muassa johtaa erilaisiin motiivityyppeihin, joiden kesken jako pääasiallisesti muodostetaan sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden välillä.

Itsemääräämisteorian mukaan sisäsyntyinen motivaatio mahdollistuu, mikäli yhteenkuulumisen, pätevyyden ja autonomian tarpeet tyydytetään. Tämä käytännössä tarkoittaa sitä, että yksilö tuntee kuuluvansa yhteisöön tai on yhteydessä muihin, tuntee itsensä olevan asioihin vaikuttavana tekijä ja kykenee ilmaisemaan itseään olemalla toiminnan lähteenä (Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014). Ulkosyntyinen motivaatio luonnollisesti tulee kysymykseen silloin, mikäli edellä mainitut *psykologiset perustarpeet* eivät tule kohdatuksi eli vaikuttavana tekijänä on jokin ulkoinen syy tai vastaavasti toiminnan käynnistäminen johtuu yksilön ulkopuolisesta aloitteesta tai ehdosta.

Objektiivisesti katsottuna on haastavaa tai miltei mahdotonta määritellä, milloin yksilö toimii sisäisen tai ulkoisen motivaation aktivoimana, sillä varsinaista syytä itse tekemiselle on eri tilanteissa vaikeaa paikallistaa (Woolfolk, 1995). Tietenkin on mahdollista ajatella, että oppilas tekee kovasti töitä tehtävän eteen, mutta onko vaivannäön taustalla todella asian ymmärtämisen vai pelkästään hyvän arvosanan tavoittelu? Pedagogisesta näkökulmasta molemmat vaihtoehdot ovat tärkeitä, mutta menetelmiä oikein hyödyntämällä voi Woolfolkin mukaan luoda mahdollisuuksia sisäsyntyisen motivaation heräämiselle. Ryan ja Deci (2000) muistuttavat, etteivät koulutehtävät tai ihmisten tekemiset yleisestikään ole kovin usein aktiviteetteja, jotka ovat sisäisesti motivoivia ja tämän vuoksi on tähdellistä ymmärtää ulkosyntyisen motivaation eri tyyppejä. Kuvio 1 on mukaelma Vallerandin & Ratellen (2002) sekä Ryanin & Decin (2000) ulkoisen motivaation luonnehdinnoista. Kuviossa edetään täysin ulkoisesti säädellystä toiminnasta askeleittain kohti sisäistä motivaatiota.



KUVIO 1. Ulkoisen motivaation eri tasot.

Varhaislapsuuden jälkeen elämän erilaiset rooliasetelmat alkavat selkiytyä myös lapsen elämässä: vastuu kasvaa ja toiminta pelkästään sisäsyntyisen motivaation johdattamana heikentyy vuosi vuodelta, luokka-aste luokka-asteelta (Ryan & Deci, 2000). Tämä toisaalta tarkoittaa sitä, että ulkoisesti motivoidun toiminnan määrä kasvaa ja sopeutuminen ympäristöön muuttaa luonnettaan. Itsemääräämisteoriassa ulkoisen motivaation luonne vaihtelee Ryanin ja Decin mukaan autonomisuuden asteessaan, mutta yhteisenä tekijänä säilyy edelleen toimintaan sisältyvä välineellinen arvo. He kuvaavat kuviossa 1 esitettyjä luonnevaihteluja seuraavasti:

*Amotivoituneen* henkilön toiminnalla ei ole varsinaista tarkoitusta, eikä henkilökohtaista seuraamusta. Amotivaatiota on sinänsä hankala kuvata osuvalla esimerkillä ja ero ulkoiseen motivaatioon voi olla häilyvä, mutta kenties myöhemmät luonnehdinnat selkeyttävät asiaa. *Ulkoisesti säädellyllä* toiminnalla tyydytetään ulkoisesti asetettuja vaatimuksia ja ehtoja tai tavoitellaan ulkoisesti asetettuja palkintoja. Tämän katsotaan olevan ainoa motivaatiotyyppi, jonka behavioristisen lähestymistavan ehdollistamisteoreetikot tunnistivat. *Sisäistetty säätely* on eräällä tapaa sisäistä toiminnan säätelyä, mutta merkitsevästi erottavana tekijänä on ulkoisista tekijöistä johtuva paineen tunne. Esimerkkeinä voidaan mainita mm. syyllisyyden tai epämiellyttävyyksien välttely tai vastakkaisesti ylpeyden tunteen tms. tavoittelu eli kyseeseen tulee myös itsetuntonäkökulma. *Tunnistettu toiminnan säätely* merkitsee kuvausta havainnollistaakseni sitä, että huomataan esimerkiksi painonnostoharjoittelun ikävyydestään huolimatta tuovan lisää suorituskyyä painiharrastukseen. Oheisharjoittelulla tunnistetaan näin ollen olevan arvo, mutta edelleen välinearvo. Lopulta, *integroitu säätely* on hyvin lähellä sisäsyntyistä motivaatiota, mutta vaikka toiminta onkin vapaaehtoista ja arvotettua, sitä säätelee oletus sen mahdollisesta välinearvosta jonkin muun asian edesauttamiseksi (Ryan & Deci,

2000). Painonnostoharjoittelun jälkeen kyseeseen tullessa voitaisiin näin ollen olettaa sen lisäksi helpottavan myös työhön sisältyvistä stressitilanteista selviytymistä.

Peltosen ja Ruohotien (1992, 20) mukaan ulkoisesti palkitseva opettaja kehittää oppilaiden innostusta osoittamalla tietojen ja taitojen tarpeellisuuden myöhempää elämää silmällä pitäen sekä valmistamalla opetustilanteen sellaiseksi, että oppilaat kokevat opetuksen mielekkääksi ja tärkeäksi. He lisäävät, että ulkoiset palkitsemisstrategiat ovat tehokkaita suorituksen parantajia, mutta eivät suoranaisesti kehitä sisäistä motivaatiota, vaikka toisaalta vahvistuvan itsestehokkuuden myötä lisäävät mielenkiintoa vastaavanlaisiin tehtäviin. Tämä tulee pitää mielessä äskettäin mainitsemiani ulkoisen motivaation asteita ja myöhemmin käsiteltävää oppilaan tukemista ajatellessa.

### 3 Motivaatio eri teorioiden valossa

Motivaatiota on ajan kuluessa tutkittu lukuisten eri teorioiden kautta ja vaikka eri näkökulmat avaavat ihmisten päämäärään suuntautunutta käyttäytymistä jokainen hiukan eri tavalla, löytyy niille yhteisiäkin tekijöitä runsaasti. Myös motivationaalista haavoittuvuutta pohdittaessa on hyvä katsoa teoriakenttää osin laajemmalti, jotta havaitaan tässäkin tutkielmassa esiintyvien lähdeteorioiden sijainti aihealueen sisällä. Motivaatiotutkimukseen liittyviä pääsuuntauksia tai teorioita voidaan tarkastella neljän lähestymistavan kautta (Woolfolk, 1995):

- ⇒ Kognitiivisen suuntauksen mukaan ihminen nähdään aktiivisena toimijana, joka etsii ratkaisumalleja henkilökohtaisesti oleellisiin ongelmiin. Kognitiivista ajattelua kuvaavia teorioita ovat mm. attribuutioteoria ja itseisarvoteoria.
- ⇒ Humanistisen tavan mukaan ihmisen toimintaa johdattelevat psykologiset tarpeet eli esimerkiksi pätevyyden, yhteenkuuluvuuden, autonomian ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Mallin keskeisiä ajatuksia käsittelevät mm. itsemääräämisteoria ja tarvehierarkia.
- ⇒ Behaviorististen teorioiden pohjan luo ajatus siitä, että ihminen toimii ympäristön erilaisten positiivisten tai negatiivisten vahvistusten eli esimerkiksi palkintojen tai rangaistusten ohjaamana.
- ⇒ Sosiaalisen oppimisen malli muodostuu behavioristisen ja kognitiivisen suuntauksen yhdistelmänä. Mallin mukaan toimintaa ohjaavat yksilön erilaiset tietoiset odotukset esimerkiksi siitä, saavuttaako kovalla työllä tietyn tavoitteen ja onko tavoite toisaalta työhön suhteutettuna merkityksellinen.

Mainittujen lähestymistapojen välistä erottelua voidaan tehdä Woolfolkin mukaan ajattelemalla motivaation lähdettä. Kahdessa ensin mainitussa kehyksessä motivaation lähde on sisäsyntyinen, behavioristisen suuntauksen mukaan toimintaa taas ohjaavat ulkoiset tekijät ja sosiaalisen oppimisen teorioissa motivaatioon vaikuttavia tekijöitä löydetään luonnollisesti sekä ulko- että sisäsyntyisinä.

### 3.1 Tavoiteorientaatiot

Tavoitteet ovat päämääriä, joita päivittäisessä elämässä on helppo nähdä eräänlaisina eteenpäin vievinä voimina eli motivoivina tekijöinä, joten niillä näin ollen on suuri merkitys suorituksen parantamisessa. Locke ja Latham (1990, Woolfolkin, 1995, 338 mukaan) ovat muotoilleet neljä pääsyytä sille, miksi näin oikeastaan on: Päämäärät suuntaavat huomion itse tehtävään tai toimintaan, käynnistävät toiminnan, lisäävät yksilön sinnikkyyttä ja pakottavat kehittämään uusia strategioita tavoitteen saavuttamiseksi. Tavoitteet toisin sanoen auttavat keskittymään tehtävän kannalta olennaisiin seikkoihin. Lukemattomat erilaiset tavoitteet voidaan tulkita sisältyvän tiettyjen suuntausten mukaisiksi ja oppimismotivaation osalta Woolfolk (1995, 338) esittelee ajalleen tyypillisesti luokkahuoneessa vallitsevana keskeisenä jakona tehtäväsuuntautuneet ja suoritussuuntautuneet. Sittenkin on kuitenkin ryhdytty suosimaan paljolti myös tavoiteorientaatioita, jotka pilkkovat mainitun dikotomian viiteen pienempään, motivaation laatua tai pikemminkin eri pyrkimysten sisältöjä kuvaavaan osaan, jotka ovat: oppimisorientaatio, saavutusorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio ja välttämisorientaatio (Niemivirta, Pulkka, Tapola, & Tuominen-Soini, 2013).

Niemivirran ja kollegoiden (2013) mukaan oppimisorientoituneet tavoittelevat uuden oppimista ja kehittymistä, kun saavutusorientoituneet pyrkivät saavuttamaan ensisijaisesti hyviä tuloksia eli päämääränä voidaan ajatella olevan konkreettinen saavutus, kuten hyvä arvosana. Suoritus-lähestymisorientaatiolla tarkoitetaan menestymistä siinä määrin, että muut pärjäävät huonommin, jolloin muodostetaan vaikutelma kyvykkyydestä ja vastaavasti suoritus-välttämisorientaation omaava yksilö pyrkii välttämään epäonnistumisia sekä julkista vaikutelmaa kyvyttömyydestä. Välttämisorientoituneen päämääränä ovat mahdollisimman vähäinen vaivannäkö ja ylipäänsä suoritustilanteiden välttäminen.

Lähestyessämme tutkielman varsinaista aihetta eli motivationaalista haavoittuvuutta, on tärkeää palata hieman taaksepäin aina sisä- ja ulkosyntyistä motivaatiota käsittelevään kappaleeseen asti. Edellisessä kappaleessa mainitut orientaatiot ovat edelleen sijoitettavissa sisäisesti ja ulkoisesti toimintaa sääteleviin osiin. Mikäli tarkastelemme kuvauksia, on melko selvää, että oppimisorientaatiota lukuun ottamatta kaikki muut suuntaukset sijoittuvat jonkin asteisen ulkoisen motivaation alaisuuteen ja tältä osin voimme myös osoittaa orientaatiot edellä mainittuihin motivaatiota käsitteleviin teoreettisiin lähestymistapoihin, mikä on asian hahmottamisen ja etenkin jatkopohdinnan kannalta olennaista. Tämän lisäksi Salonen, Lehtinen

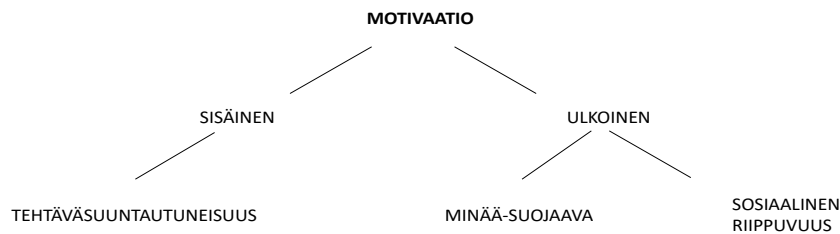
ja Olkinuora kehittivät 1970-luvulla kolmijakoisen mallin, joka yhdistää tavoiteorientaatiot niistä vastaaviin selviytymiskeinoin (Vauras et al., 2009). Kyseistä jakoa tarkastellaan seuraavaksi tarkemmin.

### **3.2 Motivationaalinen suuntautuneisuus ja tilannekohtaiset selviytymisstrategiat**

Oppimistilanne sisältää aina yksilöstä riippumattomia, ympäristön tarjoamia tilannekohtaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tavoitteen saavuttamiseen tai siihen suhtautumiseen. Tilanteessa yhtyvät näin ollen emotiot, motivaatio ja kognitio, joten voidaan puhua motivationaalis-emotionaalisista taipumuksista, jotka vuorovaikutuksessa kognitiivisten prosessien kanssa muovaavat oppimistilannetta (Lehtinen & Vauras, 1995). Kyseisen ajattelun pohjana ovat Lehtisen ja Vauraksen mukaan eri tilanteissa hyödynnettävät selviytymiskeinot, joiden käyttöön siirrytään tilanteen muodostamien tulkintojen, vaiheittaisten odotusten ja emotionaalisten reaktioiden seurauksena. Kolmijakoinen malli rakentuu sosiaalisesti jaetun oppimistilanteen rungon eli oppijan, ohjaajan (opettaja, vanhempi, vertainen ym.) ja opetussuunnitelman mukaisen oppimistavoitteen myötävaikuttamana (Vauras et al., 2009).

Tehtäväsuuntautunut eli adaptiivinen oppilas sopeutuu tilanteisiin sisäsyntyisen motivaation sekä kiinnostuneisuuden ohjaamana ja pyrkii lähestymään ja tutkimaan ympäristön asettamia haasteita oppiakseen uutta (Jarvelä, Lehtinen, & Salonen, 2000). Hän kykenee keskittymään tehtävään samalla, kun hänen sanallinen ja sanaton viestintänsä tehtävää kohtaan on innostunutta ja positiivista (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, & Laine, 2003). Mikäli oppilas sen sijaan turvautuu maladaptiivisiin, minää-puolustaviin ts. ego-defensiivisiin selviytymiskeinoin, ovat hänen ilmaisunsa tehtävästä Poskiparran ja kollegoiden mukaan negatiivisia ja toiminta tehtävän välttämistä perustelevaa, mikä mahdollistetaan esimerkiksi vaihtoehtoisella tekemisellä. Käyttäytyminen perustuu minän suojelemiseen, sillä yksilö kokee olevansa tietynlainen tilanteen armoilla ajelehtiva passiivinen kohde, jolle toiminnan koettu vaativuus aiheuttaa negatiivisia emotionaalisia reaktioita (Jarvelä ym. 2000). Sosiaalisen riippuvuusorientaation mukainen sopeutuminen oppimistilanteeseen tapahtuu Järvelän ja kumppaneiden mukaan sosiaalisten motiivien hallitsemana, jolloin oppilas etsii aktiivisesti apua ja hyväksyntää. Strategian käyttäytymiselle on ominaista se, että apua pyydetään useissa tehtävän eri vaiheissa ja palkitsevaksi tekijäksi muodostuvat näin ollen opettajan vaiheittaiset palkinnot, kuten hyväksyntä ja kehu (Lehtinen & Vauras, 1995). Strategiat esitetään

seuraavassa tutkimusraportin (Poskiparta ym. 2003) havaintoihin pohjautuvassa kuviossa sijoitettuna motivaatiotendenssinsä mukaisesti (Kuvio 2).



KUVIO 2. Motivationaaliset suuntautuneisuudet.

Motivationaalinen suuntautuneisuus kuvaa niitä tapoja, miten motivaatio yhdessä emotionien kanssa vaikuttaa yksilöön oppimistilanteessa. Suuntautuneisuus muodostuu seuraavista kohdista: 1) Sopeutumisen fokus eli tehtävä, minä tai opettaja, 2) toiminnan taso eli lähestyminen tai välttäminen ja 3) uskomukset minäpystyvyydestä (Vauras ym. 2009). Suuntautuneisuudet ja niihin yhdistettävät tavoitteet ovat keskeisessä roolissa seuraavassa kappaleessa määriteltäessä motivationaalista haavoittuvuutta. Minäpystyvyyden vahvistamista sen sijaan tarkastellaan myöhemmin, kun puhutaan motivationaalisesta resilienssistä, jolloin myös psykologiset perustarpeet ovat aiempaa enemmän esillä.

## 4 Motivationaalinen haavoittuvuus

Mikäli median tarjoamaan uutisointiin koulumaailmasta perehtyy edes otsikoiden tasolla, tulee väistämättä usein vastaan erilaisia viestejä häiriökäyttäytymisen ja levottomien oppilaiden kanssa kamppailevista opettajista. Johdannossa mainittu avoin oppimisympäristö on monien muiden ohella yksi mahdollinen haasteita aiheuttava seikka, toinen vastaavalla tavalla luokanopettajakoulutuksessaakin mielipiteitä vahvasti jakava asia on esimerkiksi inkluusio. Inkluusio tuo samaan luokkaan oppilaita hyvinkin laajoilta tasoalueilta, eikä muodostuvia ongelmatilanteita aina voida mitenkään välttää. Kuitenkin, huolimatta siitä, onko luokan oppilasaines tältä kannalta katsottuna nk. heterogeenistä vai ei, voi opettaja työssään kohdata haastavasti käyttäytyviä oppilaita. Kolmas samankaltaisia haastavia tilanteita aiheuttava tekijä on luokan koko. Suuret ryhmäkoot aiheuttavat opettajalle erilaisia lisätehtäviä, jolloin itse opetukseen käytettävissä oleva kapasiteetti vähenee (Furrer ym. 2014), mikä toisaalta nostaa oppimismotivaation kannalta yhä tärkeämmäksi hyvien vuorovaikutussuhteiden vaalimisen luokkayhteisössä.

Haastava käyttäytyminen voi perinteisesti esiintyä levottomuutena, häiriköintinä ja kiukutteluna tai vastaavasti eristäytymisenä, huomaamattomuutena ja keskittymiskyvyttömyytenä. Kuvaukset lienevät tuttuja useimmille opettajille jokapäiväisestä työstä, mutta kuinka usein mainittujen tapausten kohdalla tullaan ajatelleeksi käsitettä motivationaalinen haavoittuvuus? Vaikka esitetyt käyttäytymismuodot ovat yhdistettävissä moniin esimerkiksi diagnosoituihinkin haasteisiin, voivat ne ilmentää omalta osaltaan myös motivationaalista haavoittuvuutta (Vauras, Salo, & Kajamies, 2018) eli *taipumusta aktivoida tehtävään suuntautuvaa toimintaa ehkäiseviä, kilpailevia tavoitteita* (Lepola & Poskiparta, 2001). Edellisen luvun loppuun palatakseni, kilpailevat tavoitteet toisin sanoen siirtävät sopeutumisen fokuksen irti tehtävästä ja aiheuttavat välttämisreaktion.

Motivationaalista haavoittuvuutta lähestytään tässä työssä viimeiseksi tavoiteorientaatioiden ja motivationaalisen suuntautuneisuuden kautta, sillä kaikki tähän yhteyteen löydetty teemaa käsittelevät tutkimukset ovat kytkeneet haavoittuvuuden painopisteen tavoitteisiin liittyvään motivaatiotutkimukseen. Seuraavasta kuitenkin jälleen huomataan, että myös muiden teorioiden huomiointi on väistämätöntä kokonaisvaltaisemman ymmärryksen saavuttamiseksi.



Vauraksen ym. (2018) mukaan haavoittuvuus on yhteydessä epärealistiseen minäkäsitykseen ja etenkin lapsen vääristyneisiin kykyuskomuksiin. Tällä he tarkoittavat kasvatuksellisia eroja esimerkiksi palautteenannossa. Toiset kasvattajat voivat suojella lasta negatiiviselta palautteelta, toiset taas saattavat olla liiankin kriittisiä realismissaan, mikä osaltaan voi johtaa todellisten kykyjen tai oman osaamisen tunnistettavuuden hämärtymiseen. Kun lapsi kouluun mennessään tulee kohtaamaan puolueetonta arviointia, ongelman muodostavat mahdollisen aiemman käsityksen purkautuminen ja minäkäsityksessä sekä tavoitteiden muodostamisessa vallitseva sekaannus. Haavoittuvuuden juurien voidaan siis ajatella syntyvän usein jo varhaislapsuudessa.

Attribuutioteorioiden näkökulmasta on tutkittu yksilön toimista johtuvien seurausten syytulkintojen vaikutusta motivaation luonteeseen ja Bernard Weinerin mukaan menestyksen tai epäonnistumisen taustalle löydetään yksilön taholta yleensä kolme ulottuvuutta (syyn sijainti, syyn pysyvyys ja kontrolli), joita yhdessä käytetään perusteluina (Woolfolk, 1995). Tämän ajattelun perusteella syyn sijainnilla (ulkoinen/sisäinen) oletetaan olevan yhteys itsetuntoon, pysyvyydellä (vaihtelee syyn sijainti) odotuksiin ja kontrollilla (pystyykö yksilö vaikuttamaan syyhyn) emotioihin. Oppilaan toistuvat virheelliset syytulkinnat epäonnistumisista johtavat kielteiseen syytulkintaan (Vauras ym. 2018), mikä nähdäkseni luo mahdollisuuden haavoittuvuuden kehittymiselle eli tehtäväsuuntautuneiden tavoitteiden (ymmärtäminen, kehittyminen) syrjäytymiselle.

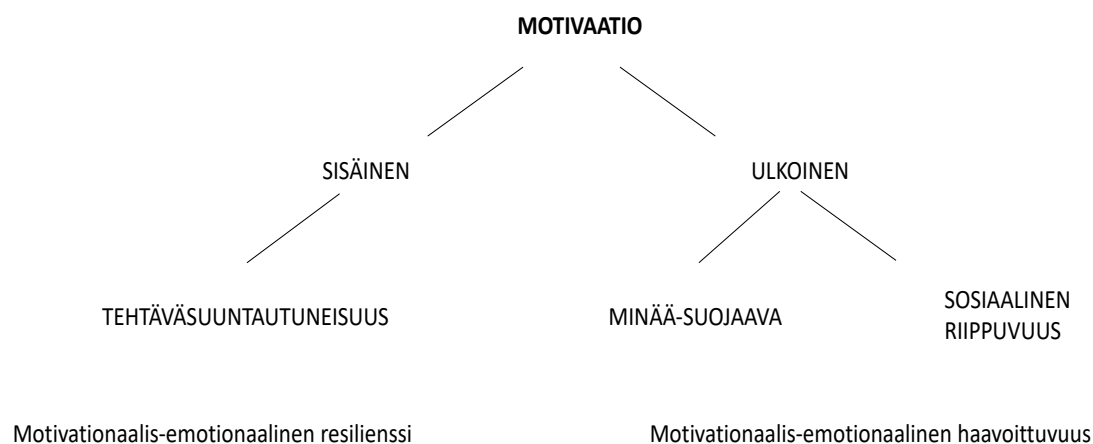
#### **4.1 Motivationaalisen haavoittuvuuden tunnistaminen**

Motivationaalisen haavoittuvuuden tunnistaminen voi olla siis hankalaa, sillä oireet voivat viitata moneen muuhunkin ongelmaan ja toisaalta se voi esiintyä hyvin usein yhdenaikaisesti muun oirehtimisen varjossa, esimerkiksi erityistä tukea kaipaavien lasten tapauksessa. Lisähaaste muodostuu siksi, että suhteellisen pysyvälle haavoittuvuudelle riskiryhmässä ovat nimenomaan oppimisvaikeuksista kärsivät lapset (Vauras ym. 2018). Pysyvän haavoittuvuuden muodostumista selventää esimerkiksi 1-luokkalaisilla tehdyssä tutkimuksessa (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000) nousseet johtopäätökset, joiden mukaan oppilaan maladaptiivisten strategioiden käyttö aiheutti negatiivisesti kumuloituvan kehityskierron, jossa välttämissuuntautuneisuus heikensi kehitystä lukutaidossa ja vastaavasti huono lukutaito lisäsi haavoittuvuutta.

Tutkimuksessa (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000) havaittiin myös, että kyseiset maladaptiivisia strategioita käyttäneet oppilaat osoittivat tehtävästä irtautumiseen merkitseviä reaktioita, kuten avuttomuutta ja luovutusherkkyyttä. Mikäli oppilas kuitenkin oli tehtäväsuuntautunut, olivat tulokset käänteisiä. Huomionarvoisena lisäseikkana tutkimuksesta on mainittava, ettei samankaltaista ennustettavuutta voitu havaita matematiikan taitojen osalta ja tutkijoiden arviona olikin syyn piilevän aineisiin liittyvien oppimisprosessien eroissa. Haavoittuvuuden voidaan nähdä liittyvän vahvasti haasteisiin oppimisen perustaidoissa, sillä myös muissa tutkimuksissa on havaittu varhaisten luku- ja kirjoitustaidon ongelmien olevan yhteydessä minää-suojeleviin selviytymiskeinoihin (esim. Poskiparta ym. 2003).

Mikäli luokassa on oppilas, joka on taipuvainen siirtymään maladaptiivisiin eli minää-suojaaviin tai sosiaalisesti riippuvaisiin selviytymiskeinoihin stressaavissa tilanteissa, ovat opettajan aktiivisuus ja oppilastuntemus keskeisinä tekijöinä asian havaitsemisessa. Haavoittuvuuden voidaan katsoa ilmenevän toimintaan liittyvänä, askeleittain tapahtuvana luovuttamisena, kiinnostuksen vähenemisenä ja tilanteista vetäytymisenä sekä aiempaan nähden vaihtoehtoisten ja maladaptiivisten selviytymiskeinojen käyttöön ottamisena (Poskiparta ym. 2003). Viimeksi mainittuihin vaihtoehtoisiiin keinoihin siirtyminen on yksi merkki alkavasta haavoittuvuudesta tai sen laajenemisesta ja mikäli lapsi esimerkiksi aiemmin on vaikuttanut tehtäväsuuntautuneelta ja alkaa muuttaa käytöstään, tulisi hälytyskellojen ainakin jossain määrin soida.

Kuviosta 3 ilmenee motivationaalisen haavoittuvuuden muodostuminen orientaatioiden mukaisesti aiemmin nähtyä kuviota jatkamalla.



KUVIO 3. Motivationaalinen haavoittuvuus.

Mikäli opettaja kohtaa oppilaan, jolla on vaikeuksia keskittyä tai sitoutua annettuun tehtävään, suosittavat Furrer ym. (2014) ongelman tunnistamiseen ja toisaalta tilanteen purkamiseen viisiportaista ajattelutapaa. 1) Mitä näet? Eli mitä tapahtuu? 2) Mikä on tulkintasi tilanteesta? Entä vastauksesi siihen? 3) Miten oppilas todennäköisesti kokisi tyypillisen reaktiosi? 4) Miksi oppilas toimii, kuten toimii? Mitä taustalla voi olla? 5) Miten voit tarjota tilanteeseen motivationaalista tukea? Anna vaihtoehtoja, rangaistus ei todennäköisesti tue autonomian tai pätevyyden tunteen tarvetta.

Koulun aloittaessaan lapsen motivaatio ja mahdollinen motivationaalinen haavoittuvuus on vielä muovattavissa, mutta riskinä on kapea-alaisena säilyneen haavoittuvuuden laajeneminen eri alueille ja jopa pysyväksi mikäli asiaa ei tunnisteta, eikä asianmukaista tukea näin ollen osata antaa (Vauras ym. 2018). Varhaisen tunnistamisen, ennaltaehkäisyn ja asianmukaisen ohjaamisen tarpeellisuutta lisää se, että alakoululaisten ja aikuisten välillä tehdyssä vertailussa on havaittu yllättävän samankaltaisia motivationaalisia ryhmiä (Tuominen-Soini, 2014). Onhan toki selvää, koulun kattaessa suuren osan lapsen arjesta, etteivät erilaiset sinne sijoittuvat tilanteet ja niiden vaikutukset poistu lapsen siirtyessä nk. siviilielämään, vaan siirtyvät yksilön mukana aina muihinkin tilanteisiin. Tuominen-Soinin mukaan niille, jotka pääasiassa pyrkivät välttelemään kouluun liittyvää työtä, näyttää muodostuvan ongelmien kasaantumista eli, kun koulussa pärjätään heikosti ja siihen suhtaudutaan kielteisesti, pahoinvointi ja kielteiset tunteet kytkeytyvät myös laajemmin nuoren elämään.

## **4.2 Motivationaalis-emotionaalinen resilienssi**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisen ja koulunkäynnin tuki merkitsee yhteisöllisten ja oppimisympäristöön liittyvien ratkaisujen lisäksi oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Tuen tehtävänä on ennaltaehkäistä ongelmien monimuotoistumista sekä syvenemistä ja jokaisen opettajan vastuulla on oppilaan ohjaaminen siten, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Onnistuneen ohjauksen seurauksena positiiviset kokemukset vastaavasti toimivat myötävaikuttajina positiivisen minäkuvan muodostumiselle, itseluottamuksen kasvamiselle, itsearviointi- ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymiselle ja vahvistuvalle kyvyllä suunnitella tulevaisuutta (Opetushallitus, 2014).

Peruskoulujärjestelmässämme on käytössä kolmiportainen tuki, joka muodostuu yleisestä kaikille tarjottavasta tuesta, tehostetusta tuesta ja erityisestä tuesta. Kahdessa jäljempänä mainitussa portaassa tuki on suunnitelmallisempaa ja yksilöllistetympää ja useimmiten niiden kohdalla puhutaankin selkeistä, diagnosoiduista oppimisvaikeuksista. Yleisen tuen tapauksessa tukitoimet kuitenkin perustuvat käytännön tilanteissa tehtäviin yksittäisiin pedagogisiin ratkaisuihin (Opetushallitus, 2014) ja juuri nämä ratkaisut ovat nähdäkseni avainasemassa ongelmien, eli tässä tapauksessa haavoittuvuuden ennaltaehkäisemisessä.

Mitä sitten voisivat olla ne perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitut ennaltaehkäisevät, yksittäiset pedagogiset ratkaisut? Kuviossa kolme esitettiin motivationaalis-emotionaalisen haavoittuvuuden ohella motivationaalis-emotionaalinen resilienssi, jonka voidaan katsoa olevan oppimisen kannalta vastakkainen taipumus ensin mainitulle. Mikäli siis panostamme oppilaan resilienssin kasvattamiseen, tuemme haavoittuvaa oppilasta tai parhaimmillaan ehkäisemme haavoittuvuuden laajenemisen tai jopa estämme sitä syntymästä. Resilienssillä tarkoitetaan kaikilla meillä jossain määrin olevaa, mielen joustavaa palautuvuutta ja muutoskyvykkyyttä, jonka määrään voidaan vaikuttaa (Poijula, 2019). Toisin sanoen resilienssi ilmenee sisäisten voimavarojen ja ulkoisten tukielementtien yhteistoiminnan vaikutuksina sosiaalisessa ympäristössä (Johnson, 2008). Resilienssi vaatii yksilöltä kestävyyttä, johon Poijulan mukaan sisältyy kokemuksellinen oppiminen ja henkinen kasvu. Seuraavaksi tarkastellaan motivationaalisen resilienssin kasvattamiseen ehdotettuja toimia alakouluikäisillä aiheeseen liittyvän tutkimustiedon säestämänä.

Erilaiset toimenpidekokonaisuudet voidaan jakaa neljään alaryhmään, joita ovat opettaja-oppilas-suhde, luokan ilmapiiri, ohjeistustavat ja oppilastaidot. Terveessä opettaja-oppilas-suhteessa, samoin kuin vuorovaikutussuhteissa vertaisten kanssa kyetään ehkäisemään haavoittuvuuden vahvistumista jo pelkästään olemalla aktiivinen ja keskittymällä vahvuuksiin (Downey, 2008). Avoin, aktiivinen ja kaksisuuntainen vuorovaikutus on tärkeää myös siksi, että Furrerin ym. (2014) mukaan huomiotta jääminen vaikuttaa myös psykologisten perustarpeiden täyttymättä jäämiseen, mikä näin ollen näkyy huonontuneena motivaationa ja positiivisten vuorovaikutustilanteiden epätodennäköisyytenä.

Furrerin ja kollegoiden (2014) mukaan huomiotta jääminen johtaa tunteeseen tuen puuttumisesta ja stressaavissa tilanteissa henkilökohtaisten ja sosiaalisten resurssien määrä näyttäytyy vähäisenä, jolloin oppilas on taipuvaisempi käyttämään ei-rakentavia eli maladaptiivisia selviytymiskeinoja. Vastaavasti opettaja voi heikentää tilannetta aiheuttamalla

oppilaalle arvottomuuden kokemuksia, joista esimerkkejä muiden muassa äänensävy, ylenkatsomisen (oppilaan nimen tai taustan unohtaminen) tai ajan puuttumisen. Viimeksi mainittu on hyvinkin ajankohtainen, kun ajatellaan suuria ryhmiä tai inklusiota ja henkilöstöresurssien puutetta.

Downeyn (2008) mukaan opettajan tulee luoda luokkaan välittävä ja yhteisöllinen ilmapiiri, joka rakentuu selkeiden rakenteiden, sääntöjen, vastuun tunnistamisen sekä merkityksellisen osallistumisen keinoin. Merkityksellistä osallistumista voidaan vahvistaa antamalla oppilaille arkielämään sidottuja yhteistyötehtäviä, joissa kunkin yksilön vahvuusalueet pääsevät esille. Tämän myötä mahdollistetaan myös Downeyn lisäksi mainitsema oppilaiden välillä tapahtuva tutortoiminta, joka nähdäkseni parantaa luokan sisäisiä, sosiaalisia tukiresursseja psykologisia perustarpeita silmällä pitäen. Hyvät luokkasuhteet edesauttavat myös vertaistoiminnan johdonmukaistumista ja siten kompetenssin, osin autonomiankin tukemista (Furrer ym. 2014). Tämän taustalle piirtyy mielestäni tärkeänä seikkana lisäksi se, että hyvät luokkasuhteet, välittävä ilmasto sekä vuorovaikutuksellisuus, niin vertaisten kuin opettajankin kanssa, antavat jokaiselle mahdollisuuden toteuttaa itseään paremmin juuri sisäisen motivaation kannattelemana, kokeilunhaluisena.

Ohjeet, ohjeistaminen ja ohjeistuksen suunnittelu on kohderyhmästä riippumatta aina ensiarvoisen tärkeää, sillä hyvillä ja selkeillä ohjeilla voidaan välttää enemmän kuin aina uskoisi. Kaoottiselta vaikuttava, sekava toiminta ja epäselvät ohjeet voivat aiheuttaa sen, että oppilas ei ymmärrä, mitä lopulta tehtävän oikein suorittamiseksi vaaditaan tai pahimmillaan opettajaan kohtaan heräävään epäluottamukseen (Furrer ym. 2014). Tämän lisäksi on muistettava ohjeiden mahdollisen tulkinnanvaraisuuden aiheuttavan herkästi kilpailu- tai vertailuasetelmia (Tuominen-Soini, 2014) ja mainitun kaltaisten stressaavien tilanteiden on havaittu aiheuttavan haavoittuvilla lapsilla kasvavaa minää-suojaavaa käyttäytymistä (Poskiparta ym. 2003). Samassa tutkimuksessa riippuvuussuuntautuneisuuden vahvistumista ei vastaavasti havaittu, mutta yhtenä syynä yhteyden puuttumiselle arveltiin olleen tutkijoiden läsnäolo. Kun muistellaan ulkoisen motivaation eri asteita, on ohjeistus sisältöineen senkin suhteen nähtävä tärkeänä, sillä kuten todettua: Suurin osa koulutehtävistä ei ole sisäisesti motivoivia ja Furrer kollegoineen (2014) huomauttaakin, että oppilaille tulisi kertoa, miksi kukin tehtävä kaikesta huolimatta ovat oppimisen kannalta tarpeellinen. Näin ollen ohjeistuksen avulla esitetään tehtävän tarjoamaa välinearvoa, joka on keskeisenä tekijänä ulkoisen motivaation vaihtelueroissa.

Neljäs resilienssiä tukeva kohta Downeyn (2008) mukaan on oppilastaidot ja niiden vahvistaminen. Kuten aiemminkin mainittiin, ovat oppimisen perustaidot yhteydessä motivationaaliseen haavoittuvuuteen, eikä niiden merkitystä uskoakseni voida liikaa korostaa. Etenkin alkuopetuksessa tapahtuva perustaitojen kärsivällinen ja jatkuva kertaaminen on mielestäni avainroolissa, jotta resilienssin kehittymiselle tarjotaan paras mahdollinen perusta. Tätä kautta kyetään myös helpommin opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainittuun varhaisen tukiopetuksen tarpeen tunnistamiseen.

Resilienssin tukemiseksi suositukset painottuvat pääasiallisesti minäpystyvyyden tunteen kasvattamiseen ja psykologisten perustarpeiden tyydyttämiseen. Opettajan toimintaan ja etenkin tehtävien antoon tässä suhteessa viittasivat myös Peltonen ja Ruohotie (1992) todetessaan, että välttämättömiä, joskaan ei täysin riittäviä edellytyksiä sisäsyntyisen opiskelumotivaation syntymiselle ovat muiden muassa kärsivällinen ja kannustava opettaja, joka sovittaa tehtävät siten, että oppilailla on mahdollisuuksia menestyä ja etenkin muodostaa odotuksia menestymisestä avuttomuuden sijaan. Tehtävien tulisi Peltosen ja Ruohotien mukaan olla vaihtelevia ja mielenkiintoisia sekä kuitenkin haasteita tarjoavia positiivisen vahvistuksen saamiseksi. Tärkeä heidän käyttämänsä sanavalinta mielestäni on opettajan kyky tarjota oppimismahdollisuuksia tehtävien tai suoritusten sijaan.

Johnsonin (2008) haastatteleminen 9-12- vuotiaiden vastauksien myötä voidaan rakentaa hyvä tiivistelmä edellä kuvatuista tukitoimista. Tutkimukseen kerättyjen vastausten perusteella opettaja nimittäin tukee oppilaita parhaiten olemalla saatavilla, kuuntelemalla aktiivisesti, olemalla empaattinen, opettamalla perustaitoja vastuullisesti (itsenäisen opiskelun pohja), tuomalla tukimahdollisuudet saataville sekä toimimalla vahvana auktoriteettina, jolla on toiminnassaan inhimillinen ote.

Kouluissa nykyään paljon toteutettava ja useissa opinnäytetöissään esiintyvä positiivinen pedagogiikka on yksi tätä aihealuetta huomioivista periaatteista. Sen runkosanomiiin voidaan lukea yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, jossa lähtökohtana on lapsen osallisuus, toimijuus ja myönteisten tunteiden sekä jokaisen vahvuuksien tunnistaminen arvostavassa vuorovaikutuksessa (Kumpulainen ym. 2014). Positiiviseen psykologiaan osin nojautuva positiivinen pedagogiikka tarjoaa mielestäni hyviä ajatuksia opetukseen yleisesti, mutta myös tässä esittelemäni näkökulman puolesta suosittelen siihen perehtymistä kaikille alan toimijoille.

## Pohdinta

Tässä työssä motivationaalisen haavoittuvuuden todettiin olevan taipumus aktivoida tehtävään suuntautunutta adaptiivista toimintaa ehkäiseviä tavoitteita (Lepola & Poskiparta, 2001). Ne sisältyvät oppimistilanteessa käytettäviin maladaptiivisiin selviytymiskeinoihin, joita ovat minää-suojaavat ja sosiaalisesti riippuvaiset selviytymiskeinot. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilas kokee oppimistilanteet stressaavina suorituksina, jolloin hänen mahdollisesti vääristyneet käsityksensä minäpystyvyydestään johtavat keskittymisen painopisteen siirtymiseen tehtävästä opettajaan tai yksilöön itseensä (Vauras ym. 2009).

Haavoittuvuuden tunnistaminen on vaikeaa, sillä se ilmentyy useilla eri tavoilla, jotka voivat liittyä muihinkin haasteisiin. Erityisessä riskiryhmässä ovat oppimisvaikeuksista kärsivät lapset ja tutkimusten mukaan esimerkiksi heikot oppimisen perustaidot ovat merkitsevästi yhteydessä motivationaaliseen haavoittuvuuteen (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Heikot luku ja kirjoitustaidot aiheuttavat negatiivisen kehityskierteen, jolla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia nuoren elämään (Tuominen- Soini, 2014). Parhaiten haavoittuvaa oppilasta tuetaan parantamalla hänen motivationaalista resilienssiään tarjoamalla mahdollisuuksia psykologisten perustarpeiden tyydyttymiselle. Keskeisinä seikkoina haavoittuvuuden onnistuneessa tukemisessa ovat vastuullinen perustaitojen opetus, ongelmien varhainen tunnistaminen, tukiopetuksen tarjoaminen ja myönteinen sekä realistinen, silti tavoitteellisuuteen opettava kasvatus.

Kuten tässä vaiheessa viimeistään tulisi huomata, motivationaalisen haavoittuvuuden ymmärtämiseksi, tunnistamiseksi ja haavoittuvan oppilaan tukemiseksi tulee pyrkiä ajattelemaan motivaatiota ja oppimista erilaisista motivaatiota käsittelevistä teoreettisista näkökulmista katsottuna. Tavoiteorientaatiot ovat ongelman muodostumisen havaitsemisessa tärkeitä, mutta jotta tavoitteiden muodostumista voidaan ymmärtää, tulee huomata myös esimerkiksi attribuutioteorian ja itsemääräämisteorian näkökulmat aiheen kokonaisvaltaisemman oivaltamisen saavuttamiseksi. Itsemääräämisteoriat ja psykologiset perustarpeet sekä niiden tyydyttyminen nousevat merkitykselliseen rooliin myös, kun pohditaan menetelmiä lapsen tukemiseksi eli motivationaalisen haavoittuvuuden ehkäisemiseksi ja motivationaalisen resilienssin kasvattamiseksi. Alussa viittaamani YLE:n uutisartikkeli kertoi karua kieltään siitä, miten pienten oppilaiden erottuvaan käytökseen voidaan suhtautua virheellisesti, kun tulkinnat ja tosiasiat eivät välttämättä kohtaa toisiaan.

Kuten tässäkin tutkielmassa olen esittänyt, opettajan suhtautumisella oppilaaseen voi olla huomattavia vaikutuksia motivaation osalta.

Onatsu-Arvilommin ja Nurmen (2000) havaintojen mukaan pojilla voisi olla taipumusta haavoittuvuuteen tyttöjä enemmän ja vaikka mainituista johtopäätöksistä onkin jo kaksi vuosikymmentä, näyttävät tilastot ainakin perustaitojen valossa edelleen samalta. Pojat ovat nimittäin myös viimeisimpien, lukutaitoon keskittyvien PISA-tulosten perusteella, OAJ:n kehittämispäällikkö Jaakko Salon mukaan ylliedustettuina heikon lukutaidon osalta (Hongisto, 2019). Samaisista tuloksista Hongisto nostaa esiin myös sen tosiasian, että vaikka hyvin lukevien määrä on pysynyt viimeisen kymmenen vuoden ajan melko lailla samana, erittäin heikosti lukevien määrä on kasvanut jopa kahdeksan prosenttiyksikköä. Kehityksen suunta ei toisin sanoen ole myönteinen ja resilienssin parantamiseksi suositellut keinot ovat tässäkin suhteessa hyvä pitää mielessä, sillä mikäli heikosti perustaitoja omaavien oppilaiden määrä on kasvussa, tarkoittaa se myös sitä, että motivationaalisesti haavoittuvien lasten määrä voi vastaavasti kasvaa. Tämä polku sen sijaan voi mainitusti hyvinkin johtaa lisääntyviin hyvinvoinnin ongelmiin nuorten keskuudessa (Tuominen-Soini, 2014). Näitä ongelmia ei kyetä riittävästi ennaltaehkäisemään opettajien täydennyskoulutuksella, vaan mielestäni perustietämystä tulisi tarjota jo ennen työelämään siirtymistä.

Muutoksen taustalla syitä on varmasti useita ja suunnan muuttaminen vaatii kärsivällistä työtä niin tutkimuksen kuin arjen opetustyönkin saralla, mutta kiintoisaa olisikin niiden lomassa perehtyä esimerkiksi digitalisaatioon ja sen vaikutuksiin motivaation näkökulmasta. Kasvatustieteiden professori Yrjö Engeström puhui YLE:n haastatteluohjelmassa sosiaalisen median negatiivisista vaikutuksista lasten luku- ja kirjoitustaitoon ja totesi, että sähköisen median nopeus ja lyhytsyötteisyys johtaa pitkäjänteisen työskentelyn häiriintymiseen (Flinkkilä & Tastula, 2018). Omalla kohdallani juuri käynnistynyt etäharjoittelu on tuonut harjoittelukoulujen puolelta viestejä etäkoulun hyvistä ja huonoista puolista ja mieleeni ovat jääneet erityisesti havainnot siitä, miten normaaliolosuhteissa keskivertoa huonommin pärjäävät oppilaat ovat nostaneet tasoaan huomattavasti etäjakson aikana.

Tämä tarjoaa myös teknologiapainotteisen opintolinjani suhteen mielekkäitä kysymyksiä: Miten digitalisaatio ja koulun muuttuminen sen suhteen lopulta vaikuttaa erilaisiin oppijoihin? Samankaltaista keskustelua olen kuullut myös terapiamuotoisen toiminnan saralta, eli pieni etäisyys antaa kenties tilaa käsitellä asioita ja asioista puhuminen turvallisen aikuisen kanssa helpottuu. Vähentääkö etätyöskentely mahdollisesti suorituspaineita, jonka vuoksi esimerkiksi



oppimismotivaatio joidenkin yksilöiden kohdalla kohentuu huomattavasti? Voisiko tämä tulevaisuudessa toimia yhtenä eriyttämisen muotona? Kärsivätkö vastaavasti normaalisti hyvin pärjäävät etäopetuksen luomista oppimishaasteista? Nämä ovat vain muutamia esimerkkejä kysymyksistä, joita poikkeusolot kohdallani motivaationäkökulmasta herättävät.

Pessimisti ei pety, sanotaan. Uskallan väittää, että useimmilla meillä on tuttavapiirissään henkilö tai useampia – kuvitellaan vaikkapa sisarukset, jotka ajattelevat samoin. Uudet asiat ja yrittäminen tulkitaan vastenmielisiksi ja tuhoon tuomituiksi ilman, että niihin perehdytään sen enempää. Epäonnistumiset tulkitaan vahingollisiksi ja niitä pyritään viimeiseen asti välttämään. Aiemmin kertamani lisäksi mielenkiintoista olisi perehtyä tarkemmin henkilöön, joka suhtautuu uusiin haasteisiin mainitulla tavalla. Onko hänen tapauksessaan kyse jo varhain syntyneestä motivationaalisesta haavoittuvuudesta? Mitä asialle on tehtävissä aikuisiällä? Minkälaisia hänen lapsuutensa koti- ja kouluympäristönsä olivat, minkälaisia kokemuksia hänellä on opettajista, muista kasvattajista tai myöhemmin työelämästä?

Kehitys asuu epämukavuusalueella, on sekin tuttu sanonta esimerkiksi urheilupiireissä ja oma näkemykseni käsittelee tuota tietynlaisena totuutena myös oppimisen suhteen. Omina urheiluajoinani oli täysin selvää, etteivät tulokset parane, mikäli harjoittelee tuntematta milloinkaan rasituksen mukanaan tuomaa kipua ja epämukavuutta. Kilpailutilanteen lähestyessä saattoi herkästi tulla epäilyksiä oman kunnon riittävydestä, mikäli oli jäänyt olo, ettei kehoa ole viety tarvittavasti äärirajoille. Tuolloin pintaan saattoi nousta myös ajatuksia osallistumisen peruuttamisesta. Tässä tapauksessa voidaan kuitenkin sanoa, että ongelma on tunnistettu ja tiedossa on, miten sen voisi korjata jatkoa ajatellen. Miten kilpaurheilu olisi onnistunut, mikäli olisin suhtautunut asiaan siten, että mitään ei olisi tehtävissä? Keinoja epävarmuuden poistamiseksi ei yksinkertaisesti tulisi mieleen? En näe mahdollisena kilpailla pitkään tavoitteellisesti, mikäli toimintaan liittyisi haavoittuvuustaipumus. Kuvitellaan sama tilanne oppimisen kannalta. Onko tavoitteellinen oppiminenkaan mahdollista, mikäli keinoja epävarmuuden poistamiseksi ei löydy?

## Lähteet

- Downey, J. A. (2008). *Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom* Taylor & Francis Ltd.
- Flinkkilä, A., & Tastula, M. (2018). Somepioneerin lapsilla ei ole älypuhelimia - "Kun tietää miten makkara tehdään, ei halua syödä sitä" Yleisradio. <https://areena.yle.fi/1-4219305>.  
Haettu: 20.04.2020
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record*, 116(13), 101-123.
- Hongisto, S. (2019). Pisa-tutkimus: Suomessa hyvät oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi yhdistyvät poikkeuksellisella tavalla. Haettu: 19.04.2020, <https://www.opettaja.fi/ajassa/pisa-tutkimus-suomessa-hyvät-oppimistulokset-ja-oppilaiden-hyvinvointi-yhdistyvat-poikkeuksellisella-tavalla/>
- Jarvelä, S., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2000). Socio-emotional Orientation as a Mediating Variable in the Teaching–Learning Interaction: implications for instructional design. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 293-306.
- Johnson, B. (2008). *Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views* Routledge.

Karppinen, K. (2020, 09.01.). Lapsella ei ollutkaan ADHD:ta – psykologin mukaan avoimissa oppimisympäristöissä opiskelevia koululaisia on tulkittu virheellisesti ylivilkkaiksi. *Yle*  
Haettu: 19.04.2020, <https://yle.fi/uutiset/3-11148133>

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppo, Jaakko, & Lipponen, L. (2014).  
Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (Ed.), *Positiivisen pedagogiikan voima* (). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtinen, E., & Vauras, M. (1995). *Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive, and social interaction* Taylor & Francis Ltd.

Lepola, J., & Poskiparta, E. (2001). Motivaation ja lukutaidon kehittyminen ala-asteella koulutulokkaiden motivaatioprofiilien näkökulmasta. *Kasvatus*, 32(3), 273-289.

Niemivirta, M., Pulkka, A., Tapola, A., & Tuominen-Soini, H. (2013).  
*Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävässä suoriutumiseen* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478-491.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Peltonen, M., & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio*. Keuruu: Otava.

Pojjula, S. (2019). RESILIENSSI

- Miten säilyä myötätuntoisena auttajana, sopeutua myönteisesti muutoksiin ja kehittää

selviytymiskykyisyyttään? Haettu 20.04.2020:

<https://www.lastensuojelunkesapaivat.fi/materiaali/sites/4/lasten-suojelunkesapaivat/RESILIENTSI-KEMI-2019-jaettava-versio-pdf.pdf>

Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 187-206.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Salmela-Aro, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2017). *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (3., täysin uudistettu painos ed.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.

Tuominen-Soini, H. (2014). Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (Ed.), *Positiivisen pedagogiikan voima* (). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vallerand, & Ratelle. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Teoksessa: Richard M. Ryan, Richard M. Ryan and Edward L. Deci (Ed.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63)

Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa: Katariina Salmela-Aro, Katariina Salmela-Aro and Jari-Erik Nurmi (Ed.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* ()

Vauras, M., Salo, A., & Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa: K. Salmela-Aro, & K. Aunola (Eds.), *Motivaatio ja oppiminen* (). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E., & Kinnunen, R. (2009). Motivation in school from contextual and longitudinal perspectives. Teoksessa: M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives* () Hogrefe publishing.

Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology* (6th ed ed.). Boston: Allyn and Bacon.